

## Introducerea limbajului mimico-gestual (LMG) și a labiolecturii în sistemul de învățământ general

Propunere de politică publică alternativă, noiembrie 2019

Organizația care inițiază	Asociația C4C - Communication for Community
Proiect	"Acces la educație incluzivă de calitate pentru copiii CES cu deficiențe auditive și vizuale (EDU-CES)" (SIPOCA 354)
Date de contact	<a href="mailto:office@c4c.ro">office@c4c.ro</a> , 0722.292827
Titlul propunerii de politică publică	Introducerea limbajului mimico-gestual (LMG) și a labiolecturii în sistemul de învățământ general
<b>Secțiunea 1: Justificarea necesității propunerii de politică publică</b>	
1.1. Definirea problemei	<p><b>I. Asigurarea drepturilor elevilor cu dizabilități auditive la o educație de calitate</b></p> <p>Prin adoptarea Convenției Națiunilor Unite privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități<sup>1</sup> (aprobată de Adunarea Generală în data de 13 Decembrie 2006, cu începere de a intra în vigoare din 3 Mai 2008 și ratificată de un număr mare de state, printre care și România, în anul 2010 prin Legea nr. 221/2010, se subliniază importanța problematicii dizabilității ca parte integrată a strategiilor relevante dezvoltării durabile, fiind susținută participarea deplină și efectivă a persoanelor cu dizabilitate în societate, sub toate aspectele vieții, în condiții de egalitate cu ceilalți.</p> <p>Articolul 24 al Convenției face referire la Educație și susține dreptul persoanelor la o educație de calitate, conform nevoilor de dezvoltare, învățare și comunicare, fiind specificate și aspectele specifice ale educației persoanelor cu dizabilități auditive, respectiv dizabilități vizuale. În acest scop, Statele părți vor lua măsurile adecvate, inclusiv prin: 23.13.b. Facilitarea învățării limbajului mimico-gestual și promovarea identității lingvistice a persoanelor cu deficiențe de auz; 23.14.c. Asigurarea educației persoanelor și mai ales a copiilor, care sunt nevăzători, surzi sau cu surdo-cecitate, prin cele mai adecvate și individualizate limbaje, căi și modalități, precum și în medii care să le favorizeze o maximă dezvoltare școlară și socială, respectiv 23.15. Pentru a sprijini exercitarea acestui drept, statele</p>

<sup>1</sup> <http://anpd.gov.ro/web/conventia/>

părți vor lua măsurile adecvate pentru angajarea de profesori, inclusiv profesori cu dizabilități, calificați în limbajul mimico-gestual și/sau Braille, dar și măsuri privind formarea profesioniștilor și personalului care lucrează la toate nivelurile educaționale. O astfel de formare va presupune cunoașterea problematicii dizabilității și utilizarea modalităților, mijloacelor și formatelor augmentative și alternative adecvate de comunicare, a tehnicilor și materialelor educaționale potrivite pentru susținerea persoanelor cu dizabilități auditive, iar studiile recente evidențiază importanța abordărilor educaționale adecvate privind dezvoltarea abilităților de limbaj și comunicare, cu determinare directă asupra achizițiilor școlare, precum și a reușitei incluziunii sociale. Achizițiile sunt mai ridicate în momentul în care cadrele didactice prezintă, pe lângă cunoștințele de specialitate, cunoștințe și abilități de lucru privind nevoile specifice de învățare ale elevilor cu dizabilități auditive, existând un consens general privind importanța competențelor profesionale care vizează rezultatele învățării la elevii cu dizabilități auditive prin recunoașterea și înțelegerea de către profesori a abilităților cognitive și de limbaj ale elevilor cu dizabilități auditive, dar și a metodelor și resurselor adecvate stilului lor de învățare. Incluziunea școlară a elevilor cu dizabilități auditive și implicarea acestora în contexte și experiențe de învățare împreună cu colegii lor auzitori reprezintă nu doar o respectare a principiului egalității de șanse, dar din perspectivă developmentală și o modalitate de a susține formarea cunoștințelor, abilităților și deprinderilor de lucru.

Strategia Națională pentru protecția și promovarea drepturilor copiilor (2014 - 2020)<sup>2</sup> elaborată de Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, propune menținerea copiilor/elevilor în școala de masă prin acordarea serviciilor educaționale, a terapiilor logopedice și consiliere psihopedagogică celor care prezintă probleme de adaptare, învățare, integrare sau a celor cu abateri comportamentale. De asemenea, orientarea către școala specială a copiilor cu dizabilități se dorește să se realizeze numai în cazul în care elevul nu poate să se integreze în clasa din școala de masă. Aici însă esențiale sunt discuțiile legate de barierele și dificultățile privind incluziunea în lipsa unui sprijin adecvat.

Federația Europeană a Persoanelor cu Dizabilitate Auditivă

<sup>2</sup> [http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Transparenta/2014/2014-02-03\\_Anexa1\\_HG\\_Strategie\\_protectia\\_copilului.pdf](http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Transparenta/2014/2014-02-03_Anexa1_HG_Strategie_protectia_copilului.pdf)

estimează un număr de 51 milioane de persoane cu deficiență de auz în UE, ceea ce reprezintă aproximativ 9% din populație<sup>3</sup>. Nu întotdeauna există statistici relevante și acurate în diferitele țări din Europa, ceea ce determină dificultăți în proiectarea serviciilor de suport. În România, în jur de 23.000 de copii și adulți prezintă deficiență de auz (ANPD, IV/2018)<sup>4</sup>.

## II. Delimitări conceptuale în dizabilitatea auditivă

Dizabilitatea auditivă reprezintă pierderea de auz de diferite grade, fie surditate (pierderea totală a auzului), fie hipoacuzie (pierderea parțială a auzului), cu implicațiile acestei pierderi asupra dezvoltării abilităților copilului, în special a celor legate de formarea și dezvoltarea abilităților de limbaj și comunicare. Surditatea presupune o pierdere a auzului de peste 90 de decibeli (dB), în vreme ce în hipoacuzie se înregistrează o pierdere cuprinsă între 20 și 90dB.

Majoritatea (aproximativ 92%) dintre persoanele cu surditate se nasc în familii cu părinți auzitori, ceea ce presupune necesitatea, în primul rând a identificării și evaluării timpurii, a informării părinților despre posibilitățile de proiezare (fie prin implant cochlear, fie prin proteze auditive), a informării părinților despre posibilitățile educaționale, dar mai ales a importanței discuțiilor și deciziilor privind modalitatea de comunicare și limbajul dezvoltat, promovat și utilizat. În momentul în care părinții află diagnosticul copilului, de cele mai multe ori apelează la serviciile medicale de intervenție asupra deficienței auditive (Mitchell, Karchmer, 2004)<sup>5</sup>, ceea ce poate include intervenție chirurgicală, antrenament auditiv, activități intense de dezvoltare a vorbirii, neglijând astfel limbajul mimico-gestual (Blackwell, 1993 apud Rowley 2014)<sup>6</sup>.

Deosebit de importante sunt experiențele de comunicare și de învățare de care beneficiază copilul cu dizabilitate auditivă, și care pot face diferența în dezvoltarea copilului, în abilitățile sale funcționale, precum și performanțele

<sup>3</sup> <https://efhoh.org/wp-content/uploads/2017/04/Hearing-Loss-Statistics-AGM-2015.pdf>

<sup>4</sup> <http://anpd.gov.ro/web/wp-content/uploads/2019/03/BULETIN-STATISTIC-ANPD-TRIM-IV-2018.pdf>

<sup>5</sup> Mitchell, R.E., Karchmer, M.A. (2004), When Parents Are Deaf Versus Hard of Hearing: Patterns of Sign Use and School Placement of Deaf and Hard-of-Hearing Children, The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 9, Issue 2, April 2004, Pages 133-152

<sup>6</sup> Rowley, A.J. (2014), "American Sign Language Advanced Studies Programs: Implementation Procedures and Identifying Empowering Practices" (2014). *Theses and Dissertations*. Paper 641.

școlare.

Coaliția Europeană a Deficienței și Dizabilității auditive îndeamnă Statele Membre la :

1. Să împărtășească bune practici privind măsurile preventive, screening și evaluare timpurie prin programele de identificare și diagnostic a pierderii de auz.
2. Să integreze strategiile de îngrijire timpurie în programe de sănătate care se adresează eficient prevenției și identificării timpurii.
3. Să promoveze accesul la implant cohlear, proteze auditive și alte tehnologii de acces.
4. Să susțină drepturile persoanelor cu dizabilități în vârstă în tot ceea ce înseamnă Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, Convenția făcând referire la toate persoanele, indiferent de vârstă. Lipsa de acces la tehnologia asistivă și la protezarea eficientă determină izolare socială, cu impact negativ asupra stării de sănătate și bunăstare.
5. Să promoveze inițiativele eficiente de optimizare a accesului la informații pentru persoanele cu dizabilități auditive făcând referire la serviciile publice, media, audio-vizual, inclusiv prin serviciile de interpretare în limbaj mimico-gestual.
6. Să asigure formare și recunoaștere pentru specialiștii care oferă asistență persoanelor cu dizabilități auditive<sup>7</sup>.

### III. Asigurarea accesului la o educație de calitate pentru elevii cu dizabilități auditive

#### Politici naționale și internaționale

1. Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, adoptată în anul 2006 și ratificată de un număr mare de state, printre care și România, în anul 2010 prin Legea nr. 221/2010.
2. Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene
3. Strategia Europeană pentru Dizabilitate 2010-2020
4. Strategia Națională pentru protecția și promovarea drepturilor copiilor 2014-2020
5. Strategia Națională privind Incluziunea Socială și Reducerea sărăciei 2015-2020
6. Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea

<sup>7</sup> <https://www.efhoh.org/the-coalition-on-hearing-loss-and-disability-manifesto-launch/>

drepturilor copilului, cu modificările și completările ulterioare

7. Legea Educației Naționale nr. 1 din 2011
8. Ordinul 5573/2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat urmează legea educației și detaliază cadrul de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat
9. Ordinul nr. 5574/7.10.2011 privind aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale, integrați în învățământul de masă
10. OMECTS nr. 5575/7.10.2011 referitoare la Metodologia-cadru privind școlarizarea la domiciliu
11. Ordinul 5086/2016 care face referire la înființarea de grupe/clase în spitale, ordin publicat în Monitorul Oficial nr. 933 din 21 noiembrie 2016
12. Ordinul Nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale
13. Ordonanta de Urgenta nr.75/12 iulie 2005 privind asigurarea calității în educație;
14. O.M.E.C.T. nr. 4925/08.09.2005 privind Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar
15. O.M.E.C.T. nr.5418/08 noiembrie 2005 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a Centrelor județene/municipiului București de resurse și asistență educațională și a regulamentelor-cadru din subordine.
16. Hotărârea nr. 1251/13 octombrie 2005 privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de învățare, instruire, compensare, recuperare și protecție specială a copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale din cadrul sistemului de învățământ integrat;
17. Ordinul nr. 1263/2019 privind aprobarea Metodologiei de acordare și distribuire a voucherelor utilizate exclusiv pentru achiziționarea de tehnologii și



dispozitive asistive și tehnologii de acces, altele decât cele finanțate prin Fondul național unic de asigurări sociale de sănătate în cadrul sistemului de asigurări sociale de sănătate

18. PROCEDURĂ din 1 aprilie 2019 de acordare a subvențiilor pentru sprijinirea persoanelor cu dizabilități în accesarea și utilizarea de tehnologii și dispozitive asistive și tehnologii de acces, altele decât cele finanțate prin Fondul național unic de asigurări sociale de sănătate aprobată prin Ordinul nr. 721/481/310/2019, publicat în Monitorul oficial, Partea I, nr. 258 din 3 aprilie 2019.
19. ORDIN Nr. 306/299/4253 din 20 aprilie 2010 pentru modificarea și completarea Ordinului ministrului muncii, familiei și egalității de șanse, al președintelui Autorității Naționale pentru Persoanele cu Handicap și al ministrului educației, cercetării și tineretului nr. 671/1.640/61/2007 pentru aprobarea Metodologiei de autorizare a interpreților limbajului mimico-gestual și a interpreților limbajului specific persoanei cu surdocecitate
20. Recunoașterea oficială a limbajului mimico-gestual prin aprobarea, în data de 30 iunie 2017, a proiectului de Ordonanță de Urgență pentru modificarea Legii nr. 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu dizabilități, care va aduce o serie de beneficii persoanelor cu dizabilități și a familiilor acestora.
21. ORDIN nr. 1.883 din 14 septembrie 2016 pentru aprobarea criteriilor biopsihosociale de încadrare a copiilor cu dizabilități în grad de handicap și a modalităților de aplicare a acestora, emitent Ministerul Muncii, Familiei, Prestațiilor sociale și Persoanelor vârstnice; Ministerul Sănătății;
22. ORDIN nr. 1.985 din 4 octombrie 2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale, emitenți Ministerul Muncii, Familiei, Prestațiilor sociale și Persoanelor vârstnice; Ministerul Educației Naționale și Cercetării științifice; Ministerul

### Sănătăți

23. ORDIN nr. 6.134 din 21 decembrie 2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar, emitent Ministerul Educației Naționale și Cercetării științifice;
24. ORDIN nr. 6.158 din 22 decembrie 2016 privind aprobarea Planului de acțiune pentru desegregare școlară și creșterea calității educaționale în unitățile de învățământ preuniversitar din România, emitent Ministerul Educației Naționale și Cercetării științifice;
25. Ordinul MEC 3051/2016 - potrivit căruia trebuie asigurată comunicarea prin utilizarea limbajului mimico-gestual pentru elevii cu deficiențe de auz, pentru ca aceștia să beneficieze de șanse egale la educație

### Orientare școlară și servicii educaționale

Educația care se dorește a fi de calitate și care asigură reușita elevilor cu dizabilități auditice presupune:

1. Dreptul de a învăța și de a se exprima prin abordarea bilingvă în limbaj gestual, limbaj verbal scris și oral, mai ales în învățământul preșcolar și școlar
2. Resurse realizate în limbaj mimico-gestual
3. Curriculum care include noțiuni legate de cultura surzilor pentru a dezvolta o identitate culturală.
4. Cadre didactice care trebuie să cunoască elemente de bază ale limbajului mimico-gestual, cadre didactice care utilizează LMG pentru a oferi un model lingvistic.
5. Realizarea învățării de către un grup de elevi cu DA pentru a facilita incluziunea școlară și socială.

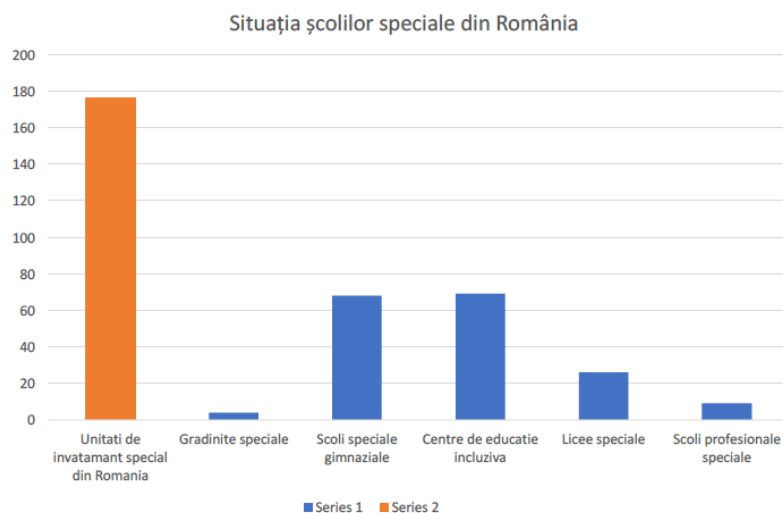
Obiectivele specifice educației elevilor cu dizabilități auditive vizează: identificarea particularităților psihopedagogice ale elevilor cu dizabilitate auditivă, organizarea procesului de învățământ prin asigurarea resurselor materiale, financiare și umane susținerii specificității de dezvoltare, învățare și comunicare, valorificarea celor mai eficiente strategii didactice, dezvoltarea abilităților de limbaj și comunicare, asigurarea suportului socio-emoțional în vederea incluziunii școlare și sociale (Gherguț, 2005)<sup>8</sup>. Unul dintre momentele decisive pentru copilul cu dizabilitate auditivă constă în protezare și perioada de rehabilitare auditivă și verbală.

<sup>8</sup> Alois Gherguț (2005), Sinteze de psihopedagogie specială, Iași, Editura Polirom

Complexitățile și particularitățile grupului de elevi cu dizabilitate auditivă au un impact asupra deciziilor privind orientarea școlară și suportul de care are nevoie fiecare elev cu dizabilitate auditivă și familia acestuia. Primul pas constă în înțelegerea tuturor implicațiilor, a dinamicii familiale, a resurselor disponibile. Factorii care determină decizia nu ar trebui să țină doar de copilul cu DA, dar de tot contextul existent.

Orientarea școlară a elevilor cu dizabilități auditive trebuie să ia în considerare următorii factori: achizițiile elevilor în domeniul limbajului și comunicării, experiențele de învățare anterioare, dezvoltarea cognitivă, abilitățile socio-emoționale. Alți factori predictor ai succesului în învățământul de masă pot fi gradul deficienței auditive, existența deficiențelor asociate, climatul și suportul familial, caracteristicile familiei sub aspectul statutului socio-economic, dar și dacă aceștia prezintă sau nu deficiență de auz (Most, Weisel, Tur-Kaspa, 1999)<sup>9</sup>.

În România, copiii cu CES beneficiază în mare parte de educație în școli speciale sau educație integrată în școlile de masă. Există mai multe școli speciale care asigură școlarizarea copiilor cu CES. O statistică realizată de Centrul European pentru Drepturile Copiilor cu Dizabilități identifică un număr total de 176 de școli speciale distribuite astfel:



Sursa: Manea, L., Accesul la educație a tinerilor cu dizabilități în România, cu focalizare pe învățământul

<sup>9</sup> Most, T., Weisel, A., Tur-Kaspa, H. (1999). Contact with students with hearing impairments and the evaluation of speech intelligibility and personal qualities. *The Journal of Special Education*, 33(2), 103-111.



secundar superior, vocațional și universitar (2016 ) in Analiza EDUCES (2018)

Pe parcursul acestei analize nu au putut fi colectate, din sursele online publice, date statistice specifice educației copiilor cu deficiențe auditive sau vizuale nici numerice, nici calitative. (Analiza EDUCES, 2018).

Ca urmare, s-a transmis o solicitare adrestă Inspectoratelor Școlare Județene privind situația statistică a numărului de elevi cu DA incluși în învățământul de masă, precum și a personalului de spijin care este certificat în cunoașterea Limbajului mimico-gestual. Din analiza informațiilor trimise, reies următoarele date:

- Numărul elevilor cu DA incluși în învățământul de masă este de 263 pentru anul școlar 2017-2018 , respectiv 286 pentru anul școlar 2018- 2019.
- Numărul elevilor cu DA care sunt în învățământul special este de 616 pentru anul școlar 2017-2018, respectiv 615 pentru anul școlar 2018-2019.

În ceea ce privește personalul certificat în cunoașterea LMG, în anul școlar 2017-2018 se înregistrează un număr de 237 de cadre didactice care sunt certificați în LMG, iar în anul școlar 2018-2019 un număr de 256 de cadre didactice. Din datele statistice oferite, se evidențiază județele unde există un număr ridicat al personalului certificat LMG precum Bihor, Timiș, Vrancea și Vaslui, dar în majoritatea județelor nu există personal specializat.

***Notă: precizăm că datele obținute de la Inspectoratele Școlare Județene nu includ informații privind toate județele țării, ceea ce determină o radiografie incompletă a situației, precum și dificultatea de a realiza o analiză comprehensivă și detaliată.***

Din perspectiva dizabilității auditive, o educație de calitate trebuie să asigure aceste cerințe care pot fi oferite într-o varietate de context educaționale (învățământ de masă, învățământ incluziv, învățământ special)<sup>10</sup>. E esențială evaluarea contextului individual și asigurarea suportului specific necesar accesului la contextele educaționale ( mediul de învățare, curriculum, tehnologii de acces, resurse umane calificate).

Adaptarea curriculară este prevăzută în reglementari și este merită să asigure reușita educațională a copiilor cu CES.

<sup>10</sup> <http://www.edf-feph.org/newsroom/news/we-want-quality-education-deaf-learners>).

Conform Ordinului 5573/2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat, în cadrul învățământului special, planul de învățământ, programele școlare, manualele, precum și metodologiile didactice sunt adaptate tipului și gradului de dizabilitate cu aprobarea Ministerului.

### **Abordări utilizate în educarea comunicării elevilor cu D.A.**

Abordările de comunicare utilizate în contexte educaționale pot fi: abordarea tradițional-oralistă, abordarea gestuală, abordarea bilingvă-biculturală, abordarea comunicării totale. Nu se pune problema orientării exclusive spre limbajul gestual și diminuarea utilizării limbajului verbal (Barbu, 2010)<sup>11</sup>, dar e nevoie de asigurarea unei comunicări ce asigură învățarea și parcurgerea componentelor curriculare.

Dintre factorii care influențează luarea deciziei privind abordarea implementată și utilizată pentru copilul cu DA menționăm:

- Tipul pierderii de auz și tipul protezării auditive
- Debutul deficienței de auz
- Identificarea deficienței de auz și intervenția timpurie
- Informarea și decizia părinților
- Suportul familiei
- Competențele profesorilor
- Serviciile educaționale și de suport disponibile (Drăgan, Văcărescu. 2002)<sup>12</sup>.

### **Metoda orală/Oralism tradițional**

Oralismul tradițional pune accent pe limbajul oral, perceperea limbajului prin labiolectură, susținute prin antrenament auditiv, antrenament verbal, antrenament foniartric, protezare specializată și dezvoltarea capacității de ascultare (Drăgan, Văcărescu. 2002).

Copiii cu DA se nasc, în proporție de 90% în familii de auzitori, iar părinții doresc pentru copiii lor, de cele mai multe ori, învățarea comunicării prin limbaj verbal oral și protezare timpurie. Susținătorii acestei abordări consideră că există aceleași stadii ale achiziției limbajului pentru copiii cu DA ca și pentru cei auzitori, deși progresul lor ar putea înregistra întârzieri, ca rezultat direct ale pierderii auditive

<sup>11</sup> Barbu, F. (2010), Limbaj gestural, comunicare și interpretare, Iași, Editura Lumen

<sup>12</sup> Liliana Drăgan, Anca Văcărescu (2002), Elemente de surdodidactică, Timișoara, Editura Orizonturi Universitare

(Lewis și Richards, 1988 citat de Șerban, 2016). Metoda orală exclude folosirea altor sisteme de comunicare precum dactilemele și LMG, iar învățarea limbajului verbal oral în forme cât mai corecte reprezintă scopul de bază (Drăgan, Văcărescu, 2002). Limbajul oral este considerat principalul actor în dezvoltarea personală, socială și educațională a copilului (Șerban, 2016)<sup>13</sup>.

Metoda conferă o mare importanță labiolecturii și dezvoltării abilităților vizuale pentru receptarea și interpretarea informației primită verbal (Drăgan, Văcărescu, 2002).

În lipsa resturilor funcționale de auz, copilul cu DA își va dezvolta abilitățile de labiolectură, pentru a putea realiza o comunicare eficientă în cadrul interacțiunilor cu persoanele fără dizabilitate auditivă (Bodea Hațegan, 2015)<sup>14</sup>. Labiolectura permite o îmbunătățire la nivelul receptării vorbirii chiar și în condițiile pierderii de auz sau a unei protezări deficitare, având în vedere că informația vizuală a vorbirii oferă una dintre cele mai eficiente modalități de a diminua efectele negative ale unor medii deficitare sub aspectul posibilităților de ascultare (Tye-Murray, Hale, Spehar, Myerson, Sommers, 2014)<sup>15</sup>.

Dintre dificultățile menționate în ceea ce privește receptarea vorbirii prin labiolectură de către persoanele cu DA menționăm: în timpul discursului datorită coarticulării, cuvintele pot fi greu diferențiate, mai ales dacă nu există un ritm adecvat, cu pauze. Totodată informația este receptată pe baza redundanței informaționale, nu neapărat pe abilitățile de diferențiere a vocalelor de consoane. În ceea ce privește vârsta, adulții cu DA au abilități de labiolectură mult mai bine dezvoltate decât copiii, dar studiile arată că aceste abilități se dezvoltă semnificativ în perioada 7-14 ani (Tye-Murray, Hale, Spehar, Myerson, Sommers, 2014), iar familiarizarea cu structurile lingvistice influențează pozitiv perceperea corectă a mesajului (Bodea Hațegan, 2015). În același timp se înregistrează o variabilitate mare la nivelul utilizării abilităților de labiolectură la persoanele cu DA (Tye-Murray, Hale, Spehar, Myerson, Sommers, 2014).

<sup>13</sup> Șerban, I. L. (2016). Rolul comunicării totale în dezvoltarea vocabularului elevilor cu dizabilități de auz. Presa Universitară Clujeană.

<sup>14</sup> Carolina Bodea Hațegan (2015), Dizabilitățile auditive în Roșan, Adrian (coord.), Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție, Iași, Editura Polirom

<sup>15</sup> Tye-Murray, N., Hale, S., Spehar, B., Myerson, J., & Sommers, M. S. (2014). Lipreading in school-age children: The roles of age, hearing status, and cognitive ability. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(2), 556-565.

### Metoda Bilingvistic-Biculturală

Majoritatea elevilor cu dizabilități auditive nu sunt crescuți și educați bilingv, fiind expuși la un mediu educațional auditiv-oral, intrând în contact cu LMG în adolescență sau tinerețe, în momentul în care intră în contact cu alte persoane cu DA. Bilingvismul nu reprezintă o simplă utilizare a celor două limbaje, iar aspectele legate de fluentă nu sunt întotdeauna echivalente.

Avantajele bilingvismului:

- Garanția dobândirii abilităților de limbaj și comunicare, ceea ce asigură incluziunea
- Cel puțin o modalitate de limbaj care presupune ușurință în utilizare și reducerea eforului în aspectele legate de receptivitate și expresivitate
- Beneficiul expunerii la două medii culturale și oportunități sociale crescute
- Avantaj maxim privind utilizarea semnalelor vizuale
- Potențial crescut privind achizițiile școlare (Kushalnagar, 2010)<sup>16</sup>.

Bilingvismul în contextul dizabilității auditive se referă la utilizarea limbajului mimico-gestual împreună cu limbajul verbal scris, dar chiar și cu limbajul verbal oral. Copilul cu dizabilitate auditivă își dezvoltă abilitățile de limbaj și comunicare pe care le utilizează în mod activ în funcție de gradul deficitului auditiv, vârsta la care debutează deficiența de auz, limbajul utilizat în copilărie, tipul de educație, rețeaua de suport social, opțiunile părinților privind tipul de limbaj. Abordarea bilingvă este guvernată de principiul complementarității (Grosjean 2010)<sup>17</sup>, astfel încât persoanele cu DA pot utiliza un limbaj diferit (gestual sau oral) în contexte diferite, domenii variate, parteneri de comunicare cu variate abilități de limbaj și comunicare. Utilizarea termenului de bilingv și statutul de persoană bilingvă, atunci când ne referim la o persoană cu DA, reprezintă abordări recente. În contextul actual, bilingvismul este procesul prin care un copil își însușește ca prim limbaj limbajul gestual și apoi i se predă limba vorbită ca al doilea

<sup>16</sup> Kushalnagar, P., Mathur, G., Moreland, C. J., Napoli, D. J., Osterling, W., Padden, C., & Rathmann, C. (2010). Infants and children with hearing loss need early language access. *The Journal of clinical ethics*, 21(2), 143.

<sup>17</sup> Grosjean, F. (2010) Bilingualism, biculturalism, and deafness, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13:2, 133-145,

tip de limbaj, cu accentuarea în special asupra formei scurte (Popescu, 2003).<sup>18</sup>

### Abordarea comunicării totale

Dintre definițiile comunicării totale menționăm două care reprezintă esența acestei paradigme comunicaționale și educaționale: Comunicarea totală este utilizarea, la alegere, a vorbirii, labiolecturii, semnelor, dactilemelor și a auzului rezidual în funcție de situație, respectiv comunicarea totală este folosirea simultană a vorbirii, semnelor, dactilemelor, labiolecturii și resturilor de auz. Comunicarea totală este o recunoaștere a faptului că nu toate modurile de comunicare au aceeași eficiență pentru toți cei care comunică, dar oferirea simultană a mai multor moduri de comunicare oferă șanse crescute ca mesajul să fie înțeles (Drăgan, Văcărescu, 2002).

Comunicarea totală integrează cu succes ascultarea, cititul cu voce tare, vorbirea, limbajul corporal, limbajul semnelor și cititul activ.

Scopul acestui proces numit comunicare totală este de a dezvolta un sistem comprehensiv de comunicare pentru fiecare elev care să îi permită acestuia/acesteia să devină deplin implicat/implicată în toate sferile și ramurile academice și sociale. Comunicare totală înseamnă mai mult decât folosirea simultană a limbajului semnelor și a limbajului verbal. Reprezintă folosirea resturilor de auz pentru a dobândi limbajul verbal, informația dată de profesor și cea oferită de mediu. Comunicarea totală se traduce în educarea copiilor într-o asemenea manieră încât să poată face conexiuni logice între ce cred că au auzit, folosind informația vizuală prin cititul pe buze, și golurile existente în cerințele sau evaluările date. Comunicarea totală necesită activități zilnice de pregătire auditivă și tehnici de ascultare în cadrul fiecărei interacțiuni academice în clasă. Comunicarea totală înseamnă și furnizarea unei amplificări acustice consistente, funcționale și profesionale. Este obligatoriu ca medicul ORL să facă parte din echipa multidisciplinară de la clasa cu deficiențe de auz (McFadden, 1999, citat de Șerban, 2016)<sup>19</sup>.

### Necesitatea unor politici lingvistice

Politicile lingvistice presupun luarea unor decizii privind

<sup>18</sup> Popescu, R. (2003). Problematika deficiențelor de auz, Editura Psihomedica, Sibiu.

<sup>19</sup> Șerban, I. L. (2016). Rolul comunicării totale în dezvoltarea vocabularului elevilor cu dizabilități de auz. Presa Universitară Clujeană.



utilizarea limbajului în cadrul unei comunități lingvistice (Cooper 1989, citat de Quer și Quadros, 2015)<sup>20</sup>. Planificarea lingvistică presupune o problemă complexă, deoarece vizează doar aspecte lingvistice în ceea ce privește utilizarea unei limbi și comunitatea lingvistică, dar implică și aspecte etice din perspectiva comunității, alături de cele politice: planificarea lingvistică înseamnă mult mai mult decât stabilirea standardelor și a normelor lingvistice, deoarece încorporează și aspect ideologice și politice în raport cu o comunitate (Quer și Quadros, 2015).

Este important să menționăm și conceptul de **privare lingvistică** care corelează cu fluența în utilizarea limbajului și determină rezultate slabe în sarcinile cognitive, respective activitățile de învățare (Humphries et al. 2016)<sup>21</sup>. Un alt concept care necesită atenție e cel de comunicare socială, comunicare ce susține relațiile interpersonale, formarea comportamentelor adaptative, imaginea și stima de sine, în final starea de sănătate și bunăstare.

Humphries și colab. (2016) susțin faptul că elevii/ copiii cu DA pot fi înconjurați de un mediu lingvistic bogat, dar dacă există bariere în accesarea acestuia, bariere care nu întotdeauna sunt conștientizate de către cei din jur, nevoile care derivă din această situație nu vor fi abordate în cadrul unor programe educaționale și de sprijin<sup>22</sup>.

Travato (2013) citat de Bodea- Hațegan (2015) susține că limbajul mimico-gestual reprezintă singura șansă prin care copilul cu dizabilitate de auz își poate dezvolta potențialul înăscut, atât cel din plan cognitiv, cât și cel lingvistic, argumentând prin identificarea limbajului mimico-gestual ca fiind limba maternă a copilului cu dizabilitate auditivă. Limbajul mimico-gestual are toate caracteristicile unui limbaj și permite dezvoltarea abilităților copilului, dar și achizițiile școlare. Copiii DA care învață LMG încă din copilărie, nu riscă o întârziere în dezvoltarea limbajului și nici sub aspectul abilităților instrumentale de citit, ceea ce presupune implementarea unor programe care să valorifice LMG.

Pentru a avea aceleași drepturi, responsabilități,

<sup>20</sup> Quer, J., de Quadros, R. M. (2015). Language policy and planning in deaf communities. *Sociolinguistics and deaf communities*, 120-145.

<sup>21</sup> Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). Avoiding linguistic neglect of deaf children. *Social Service Review*, 90(4), 589-619.

<sup>22</sup> Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016). Avoiding linguistic neglect of deaf children. *Social Service Review*, 90(4), 589-619.

oportunități, precum și o calitate a vieții la fel ca și ceilalți elevi, educația susținută prin utilizarea limbajului mimico-gestual trebuie să fie asigurată.

Variațiile individuale în competențele de utilizare ale limbajului mimico-gestual pentru fiecare copil cu DA depind de tipul de școlarizare, vârsta expunerii la limbajul mimico-gestual, vârsta formării identității de persoană cu surditate utilizatoare a LMG (Quer și Quadros, 2015). Abordarea acestei variații în cadrul unei populații relativ restrânse nu a prezentat o prioritate pentru a fi recunoscută și susținută.

Utilizarea exclusivă a limbajului verbal oral la elevii cu DA și lipsa utilizării LMG în contextele de învățare și contextele funcționale constituie un risc și o anulare a nevoilor specifice și a modalității particulare de dezvoltare și învățare.

Comunitățile care utilizează limbajul mimico-gestual nu au fost abordate din această perspectivă până de curând, din cauza a ceea ce nu se cunoaște despre limbajul mimico-gestual, dar și a puternicei influențe a politicilor și metodologiilor ce susțin abordarea tradițional-oralistă (Quer și Quadros., 2015)<sup>23</sup>.

Reglementări specifice prin care se permit serviciile de interpretariat în limbaj mimico-gestual, dar și includerea modalităților gde comunicare gestuală în televiziune, de exemplu, au fost implementate în scopul accesibilizării, și nu neapărat a susținerii limbajului mimico-gestual ca respect pentru identitatea lingvistică și culturală a persoanelor cu surditate<sup>24</sup>.

### **Aspecte ale identității lingvistice și culturale ale persoanelor cu D.A.**

Comunitatea Surzilor (The Deaf Community) se definește ca fiind:

- Un grup de persoane care împărtășesc un mijloc de comunicare comun (limbajul mimico-gestual) care oferă fundamentul identității și coeziunii grupului
- Un grup de persoane care împărtășesc o limbă comună și o cultură comună
- Un grup de persoane care împărtășesc un mijloc primar de raportare la lume ca fiind cel vizual,

<sup>23</sup> Quer, J., de Quadros, R. M. (2015). Language policy and planning in deaf communities. *Sociolinguistics and deaf communities*, 120-145.

<sup>24</sup> Conform datelor din Analiza privind accesul la educație și calitatea serviciilor educaționale pentru copiii CES cu dizabilități de tip vizual și auditiv, în cadrul proiectului „Acces la educație incluzivă de calitate pentru copiii CES cu deficiențe auditive și vizuale (EDU-CES)”, cod SMIS 112080

precum și un limbaj receptiv vizuale și exprimat gestual (Barbu, 2010).

Grosjean (2010)<sup>25</sup> prezintă următoarele caracteristici ale persoanelor biculturale:

- Participă, în grade diferite, la aspectele a două sau mai multe culturi
- Își adaptează, chiar și pațial, atitudinile, comportamentele, valorile, limbajul la aceste culturi.
- Combină aspectele diferitelor culturi.

Majoritatea persoanelor cu surditate îndeplinesc aceste criterii, trăiesc în medii culturale diferite (familie, atitudini, valori, comportamente, sunt fie membri ai comunității de auzitori, fie membri ai comunității surzilor. Grosjean (2010) arată că persoanele cu DA pot să se identifice și să aparțină doar unui singur mediu cultural, ambelor medii culturale sau niciunuia. În acest proces de formare a identității, persoanele cu DA vor lua în considerare o serie de factori: tipul și gradul deficienței de auz, relația cu familia, tipul de învățământ parcurs, rețeaua socială, competențele de utilizare a limbajului mimico-gestual, dar și în utilizarea limbajului verbal, nivelul de acceptare în cadrul fiecărui mediu cultural și lingvistic, nevoile proprii de identitate (Grosjean, 2010).

#### **IV. Aspecte ale pregătirii specialiștilor/profesorilor în educarea elevilor cu dizabilități auditive**

Resursele umane reprezintă unul dintre factorii de reușită a unor servicii de calitate, pregătirea acestora bazându-se pe dezvoltarea unor competențe generale în domeniul psihopedagogiei speciale, respectiv a unor competențe specifice în contextul dizabilității auditive și anume competențe de evaluare, de proiectare și planificare a intervenției psihopedagogice, dar și competențe transversale, de comunicare și utilizare a tehnologiei și a sistemelor de comunicare alternative și augmentative, munca în echipa multidisciplinară și realizarea parteneriatelor. Este esențial, ca în primul rând, să fie cunoscute implicațiile dizabilității auditive în dezvoltare, comunicare, învățare, dar să fie cunoscute și strategiile educaționale specifice și de intervenție psihopedagogică, de

<sup>25</sup> Fracois Grosjean (2010) Bilingualism, biculturalism, and deafness, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13:2, 133-145

	<p>elaborare și implementare a modalităților concrete de oferire de suport în vederea accesului și participării.</p> <p>Dintre toți factorii educaționali, profesorii au cel mai mare impact asupra rezultatelor învățării, iar în Uniunea Europeană, mai mult de 60% din cheltuielile publice în educație se alocă profesorilor. Orice efort public de optimizare a finalităților educației și a rezultatelor învățării trebuie să ia în considerare o analiză detaliată a rolului profesorilor, a pregătirii lor inițiale, a formării profesionale continue (European Union, 2019, Education and Training Monitor Romania). “Formarea inițială a profesorilor oferă foarte puțină pregătire și training practic, mai ales în tehnicile moderne de predare sau în pedagogia incluzivă”, avertizează Comisia Europeană, într-un raport în care sunt prezentate politicile din sistemul de învățământ din România. “Politicile care privesc cariera profesorilor se confruntă cu provocări semnificative” menționează executivul european în Monitorul educației și formării pe 2019, iar politicile de formare a profesorilor întâmpină multe provocări. (European Union, 2019, Education and Training Monitor, Romania).<sup>26</sup></p> <p><b>Din acest considerent, o pregătire profesională continuă vizând aspectele educației incluzive necesită a fi implementată și realizată, sub forma unor cursuri, ateliere de lucru, dar și a unor programe de mentorat pentru cadrele didactice.</b></p> <p><b>V. Rolul Interpreților în limbaj mimico-gestual</b></p> <p>Interpretul în limbaj mimico-gestual asigură accesul la experiențele de învățare și de comunicare, care pot avea un rol bine determinat în sistemul de învățământ și contextele educaționale, asistând elevul cu dizabilitate auditivă, asistând cadrul didactic în procesul de predare și interacțiune cu elevul, asigurând comunicarea și stabilirea relațiilor interpersonale cu ceilalți elevi.</p>
1.2. Grupuri afectate	<p>Elevi cu dizabilitate auditivă, utilizatori ai LMG (<b>Menționăm că propunerea vizează elevii DA utilizatori ai limbajului mimico-gestual</b>)</p> <p>Părinții elevilor cu dizabilitate auditivă</p> <p>Elevi fără dizabilitate cu dezvoltare tipică</p> <p>Părinții elevilor fără dizabilități</p>

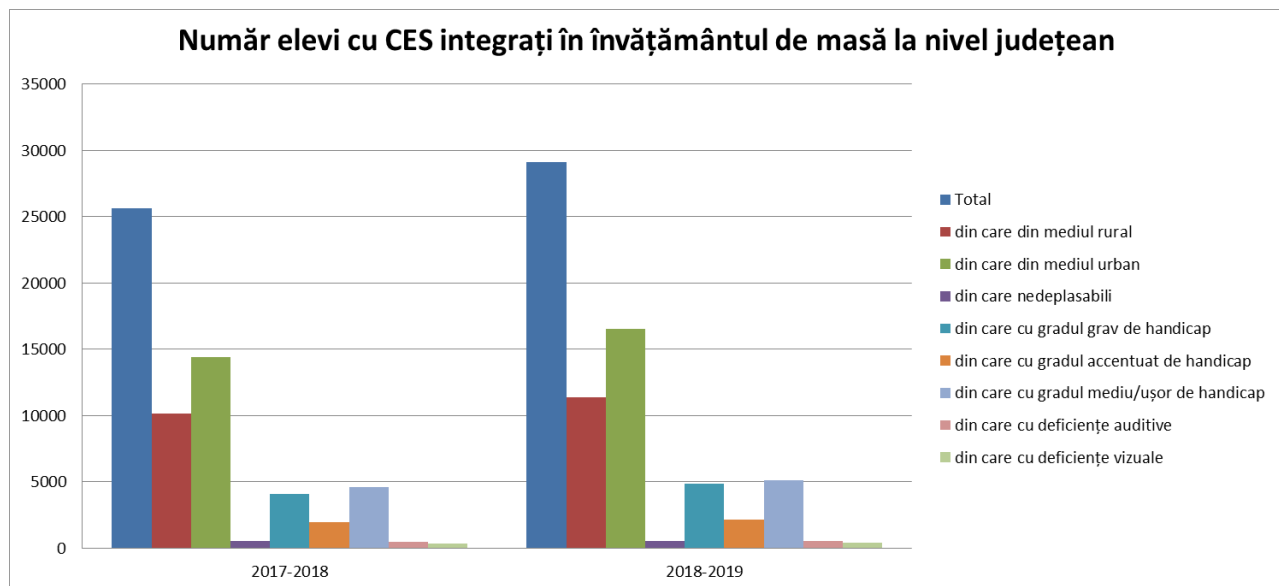
<sup>26</sup> [https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-2019-romania-report\\_en](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-2019-romania-report_en)

	<p>Profesori de sprijin din învățământul de masă și incluziv</p> <p>Cadre didactice din învățământul de masă și incluziv</p> <p>Autorități educaționale locale și centrale</p> <p>Furnizori de programe de formare profesională ( universități, CCD, ISJ, Asociații, ONG-uri)</p>
<b>Secțiunea 2: Scopul și obiectivele propunerii de politică publică</b>	
2.1. Scopul propunerii de politică publică	<b>Scopul</b> politicii publice pe care o propunem este asigurarea educației de calitate pentru elevii cu dizabilități auditive prin implementarea utilizării Limbajului mimico-gestual (LMG) în context educațional și incluziv.
2.2. Obiectivul general și obiectivele secundare ale propunerii de politică publică	<b>Obiectivul general</b> al politicii publice este: Asigurarea sprijinului specific și adecvat nevoilor de comunicare și de învățare al elevilor cu dizabilități auditive în învățământul de masă. <b>Obiectivele specifice</b> ale politicii publice sunt: <ol style="list-style-type: none"><li>1. Realizarea unui program de formare, la nivel național, a profesorilor de sprijin din învățământul de masă/incluziv, în domeniul educării elevilor cu dizabilități auditive</li><li>2. Includerea în metodologia de formare continuă a profesorilor a cerinței privind participarea la un program de formare continuă privind elementele specifice ale dezvoltării, învățării și comunicării la elevii cu DA</li><li>3. Elaborarea unei metodologii de implementare a educației incluzive pentru elevii cu dizabilități auditive (descrierea mediului de învățare, acces la tehnologie și echipamente, competențele cadrelor didactice, planurile de servicii personalizate și planurile de intervenție individualizate, descrierea serviciilor de suport care vizează evaluare, educație și intervenție).</li><li>4. Asigurarea serviciilor de interpretariat în limbaj mimico-gestual</li><li>5. Elaborarea unui program de formare continuă pentru interpreții autorizați în limbaj mimico-gestual</li></ol>
<b>Secțiunea 3: Soluțiile identificate pentru rezolvarea problemelor</b>	
<b>Varianta 1. Contextul actual</b>	



Prin implementarea Regulamentului de organizare și-funcționare a învățământului special și special integrate din 7.10.2011 sunt abordate și gestionate aspectele legate de evaluarea și asistența psihoeducațională orientarea/reorientarea școlară și profesională a persoanelor cu CES. Copiii cu CES sunt repartizați diferitelor tipuri de învățământ în urma obținerii unui certificat de încadrare în handicap de la DGASPC-uri. Ulterior copiii sunt evaluați și orientați prin comisia COSP, comisie inter-instituțională din cadrul SEOSP, din cadrul CJRAE/CMBRAE, care emite certificatul de orientare școlară și profesională și propune integrarea în școala de masă sau școala specială .

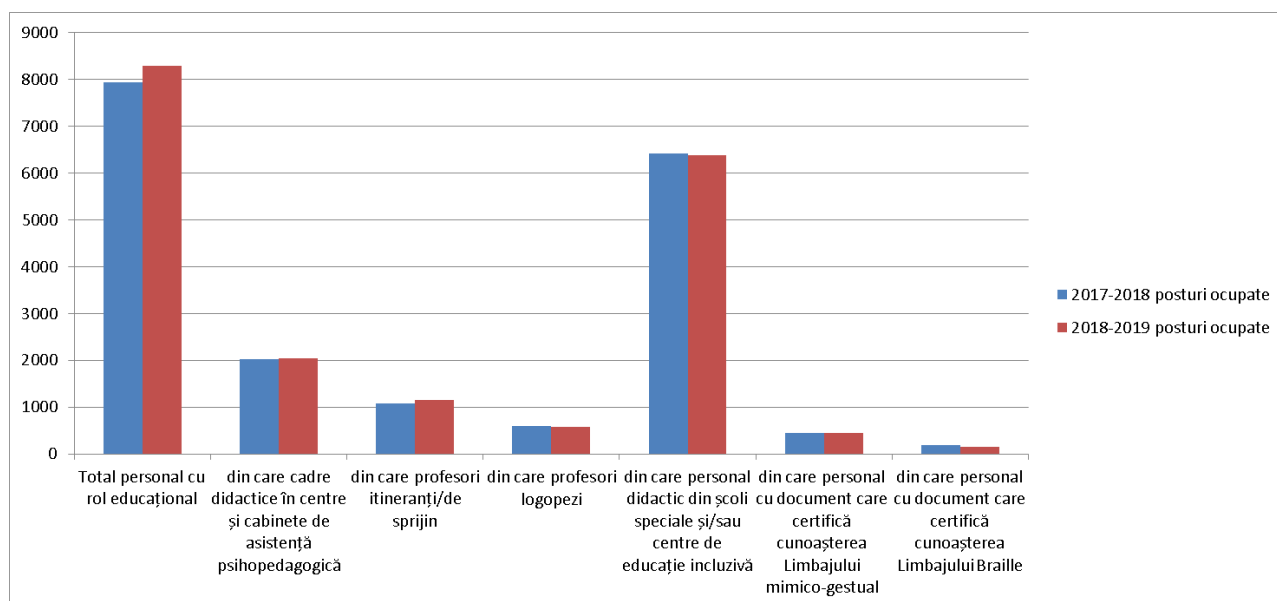
Școlarizarea elevilor cu CES se realizează prin clase/grupe speciale din unități școlare speciale sau școli de masă; prin școli de masă, individual, cu sau fără servicii educaționale de sprijin; prin grupe sau clase din unități sanitare pentru copiii care necesită spitalizare mai lungă de patru săptămâni; la domiciliu, prin profesori itineranți. Din datele oferite de ISJ-uri (octombrie 2019) numărul elevilor cu CES integrați în învățământul de masă este 25 610 (2017-2018), respectiv 29111 (2018-2019).



În ceea ce privește încadrarea personalului didactic, se specifică obligativitatea asigurării cu prioritate a calificării și perfecționării corespunzătoare cu privire la disciplina/disciplinele predată/predate, dar și pregătirea în domeniul psihopedagogiei/educației speciale, iar în funcție de cerințele specifice învățării la o anumită categorie de CES, cum ar fi învățarea elevilor surzi, nevăzători sau cu deficiențe senzoriale asociate, perfecționarea personalului didactic include și asimilarea unor limbaje/coduri speciale de comunicare, scrierea Braille la nevăzători ori limbajul gestual/mimico-gestual la copii cu deficiențe de auz (Art. 105).

Datele furnizate de ISJ-uri (octombrie 2019) susțin importanța elaborării și implementării unor programe de dezvoltare profesională privind pregătirea cadrelor didactice în diversele sisteme de comunicare utilizate de către elevii cu dizabilități auditive. Precum și de către elevii cu dizabilități vizuale. Astfel totalul personalului cu rol educațional în anul școlar 2018-2019 este de 8032 din care totalul personalului cu document care certifică

cunoașterea Limbajului mimico-gestual este de 444, iar a personalului cu document care certifică cunoașterea Sistemului Braille este de 154 (conform analiza EDU-CES, 2019).



Ordinul Nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016 reglementează aspectele legate de orientarea școlară și profesională a elevilor cu dizabilități, implicațiile evaluării, precum și aspectele de abilitare și reabilitare. Astfel menționăm ART. 6, ART. 21, ART. 36, ART. 38 care fac referire la problematica evaluării. Astfel, se asigură demersurile necesare pentru diagnosticarea precoce, a continuității, complementarității și caracterului multidisciplinar al procesului de evaluare, precum și asigurarea caracterului holistic, multidimensional al evaluării din perspectiva unei abordări complexe a componentelor relevante ale dezvoltării individuale, în mod deosebit, sănătatea fizică și psihică, percepția vizuală și auditivă, abilitățile și deprinderile motorii, performanțele cognitive, statusul emoțional și social, comunicarea. Se susține obligativitatea unei evaluări complexe sub aspect social, medical, psihologic și educațional, realizată de către o echipă multidisciplinară. Evaluarea psihoeducațională presupune stabilirea nivelului de cunoștințe și a gradului de asimilare și corelarea acestora cu posibilitățile și nivelul intelectual al copilului, a nivelului de adaptare la mediul școlar și social, precum și identificarea barierelor și a CES (ART. 38).

Sunt reglementate și aspectele legate de educația incluzivă și promovarea acesteia (Art.39), la accesul elevilor prin implementarea măsurilor de sprijin care vizează atât prevenirea și combaterea barierelor de atitudine, cât și a barierelor de mediu prin adaptarea rezonabilă a unității de învățământ în care învață copilul. Măsurile de sprijin sunt prevăzute la art. 63 și sunt incluse în planul de abilitare-reabilitare, respectiv planul de servicii individualizat.

Metodele și instrumentele din domeniul evaluării care sunt importante în realizarea unei evaluări adecvate, de obținerea a informațiilor acurate și relevante pentru a stabili

profilul de dezvoltare și învățare ale elevilor cu dizabilități auditive includ: , fișele de observație, testele de evaluare selectate de profesioniști, în acord cu diagnosticul și nivelul de dezvoltare al copilului în cauză și cu respectarea normelor profesionale deontologice, cu recomandarea de adaptare la particularitățile copilului, precum absența comunicării verbale, respectiv încurajarea și utilizarea sistemelor de comunicare alternativă sau augmenativă precum obiecte, lucruri concrete, fotografiile sau desene, pictograme, ideograme, limbaje mimico-gestuale simple, Braille etc.

Rezultatele studiului realizat de către Liviu Manea (2016) , precum și rezultatele analizei funcționale realizate în cadrul proiectului EDU-CES fac referire la următoarele dificultăți în ceea ce privește accesul și asigurarea sprijinului specific pentru copiii cu dizabilități senzoriale, inclusiv dizabilitatea auditivă.

- Privind accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități în învățământul primar, au fost semnalate următoarele probleme: numărul mare de elevi din clasele din învățământul de masă, dar și lipsa resurselor educaționale necesare copiilor cu deficiențe de auz sau auditiv determină mari dificultăți în integrarea acestor copii.

- La nivelul gimnaziului, integrarea devine mult mai dificilă, cei mai mulți dintre profesorii de diferite discipline având o pregătire insuficientă în domeniul educației pentru copiii cu dizabilități.

Procesul de integrare se produce parțial întrucât adaptarea școlii la nevoile copilului este problematică: lipsa profesorilor de sprijin; lipsa specialiștilor, lipsa materialelor didactice adaptate; neadaptarea curriculară; atitudinea discriminatorie cu care se confruntă copiii cu CES. Pe de altă parte, numărul școlilor speciale este din ce în ce mai scăzut. Există județe în care școlile speciale nu mai funcționează și, astfel, copiii cu CES rămân neșcolarizați. adaptarea resurselor educaționale pentru copiii cu deficiențe auditive sau de vedere, lucrurile sunt chiar mai grave, accesul acestor copii fiind mult diminuat din cauza faptului că lipsesc manualele adecvate și tehnologiile asistive.

Un aspect care merită atenție, în legătură cu adaptarea resurselor educaționale și a curriculumului pentru copiii cu deficiențe de vedere sau de auz, este faptul că studiul ia în considerare și opiniile elevilor și tinerilor cu dizabilități auditive și vizuale. Aceștia confirmă necesitatea învățării limbajului Braille și a celui mimico-gestual de către profesorii din școlile de masă, acest lucru fiind aproape inexistent.

## **Varianta 2. Formare continuă și inițială și dotarea corespunzătoare a unităților școlare:**

**Etapa I** - Realizarea unui program de formare a profesorilor de sprijin în educarea elevilor cu dizabilități auditive, cu elemente specifice utilizării Limbajului mimico-gestual. Formarea și certificarea unui număr de 5 profesori de sprijin în limbaj mimico-gestual/ județ și repartizarea/încadrearea acestora în școlile în care sunt elevi cu dizabilități auditive.

Termen: începând din 2020 și permanetizare

**Etapa II** - Realizarea unui program național de formare a cadrelor didactice din învățământul de masă privind elementele specifice ale dezvoltării, învățării și comunicării la elevii cu DA.

Implementarea unor parteneriate între școlile de masă și școlile speciale, considerând școlile speciale și resursele umane - ca resurse de expertiză, școală de aplicație, partener pentru universități, în pregătirea inițială și continuă a cadrelor didactice.

Termen: 2020-2021

#### Etapa a III-a

Solicitarea universităților / facultăților care pregătesc profesori să includă în programele de formare un modul privind aspectele particulare ale învățării și comunicării în contextul dizabilității auditive. Solicitarea universităților / facultăților care pregătesc profesori de sprijin, ca în următorii 3 ani, să includă în programele academice, sub forma unor cursuri postuniversitare, un modul cu elemente specifice dizabilității auditive, precum și a sistemelor de comunicare utilizate, cu referire specifică la LMG și labiolectură.

Termen: 3 ani

#### Etapa a a IV-a

Dotarea școlilor de masă cu resursele necesare prin implementarea programelor adaptate caracteristicilor de comunicare și învățare pentru elevii cu DA (dotarea școlilor cu soft-uri educaționale, dotarea cu echipamente IT și tehnologii de acces. De exemplu utilizarea platformei afostodata.net, Lumea prin pași și sunete)

Termen: 3-5 ani

### Varianta 3. Centrarea procesului pe asigurarea competențelor absolvenților:

#### Etapa I - Elaborarea unor resurse și ghiduri de bune practici:

1. Ghid metodologic de bune practici pentru cadrele didactice privind particularitățile de dezvoltare, învățare și comunicare ale elevilor cu dizabilități auditive și formarea unor competențe specifice.
2. Ghid de educație incluzivă cu prezentarea resurselor educaționale, informaționale, materiale și tehnice de facilitare a accesului elevilor cu DA la mediul de învățare
3. **Propunerea unui ghid care să vizeze metodologiile privind adaptarea curriculară care în vederea parcurgerii de către elevii cu DA a Curriculum-ului Național inclusiv a aspectelor cele legate de EVALUARE**

Termen: din anul 2020

#### Etapa II - Elaborarea și implementarea programelor de sprijin atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevii cu DA

1. Implementarea unui program de mentorat/ supervizare pentru cadrele didactice care au în clasă elevi cu dizabilități auditive și solicită acest serviciu care poate fi oferit de ISJ-uri sau ONG-uri/Asociații de profil).
2. Implementarea echipei multidisciplinare formată din specialiști în audiologie, specialiști în terapia limbajului și comunicării/logopezi, profesori de sprijin, cadre didactice, părinți) privind elaborarea metodologiei de evaluare ( a funcției auditive, a dezvoltării, a achizițiilor școlare), urmată de realizarea programului de intervenție personalizat și proiectarea procesului instructiv-

educativ.

3. **Realizarea de parteneriate în vederea implementării serviciilor de suport cu centre de resurse/centre de zi/școli speciale**
4. Includerea în învățământul de masă la nivelul curriculum-ului bazat pe decizia școlii a unei discipline de LMG

Termen: anul 2020-2021

**Etapa III. Realizarea resurselor în LMG ( transpunerea conținuturilor în LMG) inclusiv pentru EVALUARE**

Termen: anul 2021

**Etapa IV- Dezvoltarea și asigurarea competențelor specifice**

1. Formarea și certificarea de interpreți autorizați în limbaj mimico-gestual care să asigure accesul și participarea elevilor cu DA la contextele educaționale (predare-învățare-evaluare, dezvoltare și comunicare, relații interpersonale). Elaborarea unui program de formare pentru interpreții autorizați în limbaj mimico-gestual care să vizeze elemente curriculare, dar și de management al clasei.
2. Angajarea și asigurarea cu interpreți autorizați în limbaj mimico-gestual în contextele educaționale incluzive pentru elevii cu DA din învățământul de masă, elevi care sunt utilizatori ai LMG

Termen: din anul 2021

#### Secțiunea 4: Evaluarea impactului soluțiilor identificate

Secțiunea 4: Evaluarea impactului soluțiilor identificate			
<b>4.1. Impactul economic și asupra mediului de afaceri</b>	<p>Varianta 1 -</p> <p>Neadaptarea sistemului de învățământ de masă la nevoile de comunicare și învățare ale elevilor cu DA vor avea impact direct asupra rezultatelor școlare ale acestora și asupra posibilității de formare continuă (cursuri</p>	<p>Varianta 2 -</p> <p>Extinderea resurselor umane cu competențe specifice</p> <p>Formarea unei rețele de specialiști</p>	<p>Varianta 3 -</p> <p>Extinderea serviciilor oferite elevilor cu DA și familiilor acestora</p> <p>Extinderea resurselor umane cu competențe specifice</p> <p>Formarea unei rețele de specialiști</p>



	universitare) respectiv angajare în câmpul muncii.		
4.2. Impactul bugetar și financiar	Costuri privind acordarea ulterioară a sprijinului financiar  Precum și asistare socială.	Costuri privind formarea profesorilor de sprijin-  Costuri privind dotarea școlilor	Costuri privind formarea interpreților autorizați în limbaj mimic-gestual
4.3. Impactul social		Formarea unei resurse umane cu competențe specifice în educarea elevilor cu DA și conștientizarea diversității în educație  Asigurarea nevoilor de comunicare și facilitarea participării elevilor cu DA la contextele educaționale	Asigurarea nevoilor de comunicare și facilitarea participării  Dezvoltarea relațiilor interpersonale și abilităților socio-emoționale ale elevilor cu DA  Creșterea calității vieții
4.4. Impactul asupra mediului înconjurător			

### Secțiunea 5: Varianta de soluționare aleasă

5.1. Descrierea soluției	<p><b>Se recomandă varianta de soluționare 3</b></p> <p>Această variantă propune realizarea obiectivelor politicii publice în următoarele etape:</p> <p><b>Etapa I - Elaborarea unor resurse și ghiduri de bune practici:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>ghid metodologic de bune practici pentru cadrele didactice privind particularitățile de dezvoltare, învățare și comunicare ale elevilor cu dizabilități auditive și formarea unor competențe specifice.</li> <li>ghid de educație incluzivă cu prezentarea resurselor educaționale, informaționale, materiale și tehnice de</li> </ol>
--------------------------	---

facilitare a accesului elevilor cu DA la mediul de învățare

3. Propunerea unui ghid care să vizeze metodologiile privind adaptarea curriculară care în vederea parcurgerii de către elevii cu DA a Curriculum-ului Național inclusiv a aspectelor cele legate de EVALUARE

Termen: din anul 2020

**Etapa II - Elaborarea și implementarea programelor de sprijin atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevii cu DA**

1. Implementarea unui program de mentorat/ supervizare pentru cadrele didactice care au în clasă elevi cu dizabilități auditive și solicită acest serviciu care poate fi oferit de ISJ-uri sau ONG-uri/Asociații de profil).

2. Implementarea echipei multidisciplinare formată din specialiști în audiologie, specialiști în terapia limbajului și comunicării/logopezi, profesori de sprijin, cadre didactice, părinți) privind elaborarea metodologiei de evaluare ( a funcției auditive, a dezvoltării, a achizițiilor școlare), urmată de realizarea programului de intervenție personalizat și proiectarea procesului instructiv- educativ.

3. Realizarea de parteneriate în vederea implementării serviciilor de suport cu centre de resurse/centre de zi/școli speciale

4. Includerea în învățământul de masă la nivelul curriculum-ului bazat pe decizia școlii a unei discipline de LMG

Termen: anul 2020-2021

**Etapa III. Realizarea resurselor în LMG ( transpunerea conținuturilor în LMG) inclusiv pentru EVALUARE**

Termen: anul 2021

**Etapa IV- Dezvoltarea și asigurarea competențelor specifice**

1. Formarea și certificarea de interpreți autorizați în limbaj mimico-gestual care să asigure accesul și participarea elevilor cu DA la contextele educaționale (predare-învățare-evaluare, dezvoltare și comunicare, relații interpersonale). Elaborarea unui program de formare pentru interpreții autorizați în limbaj mimico-gestual care să vizeze elemente curriculare, dar și de management al clasei.

2. Angajarea și asigurarea cu interpreți autorizați în limbaj

	<p>mimico-gestual în contextele educaționale incluzive pentru elevii cu DA din învățământul de masă, elevi care sunt utilizatori ai LMG</p> <p><u>Termen: din anul 2021</u></p>
<p><b>5.2. Procesul de consultare publică</b></p>	<p>Consultarea și feed-back-ul din partea experților din domeniul învățământului de masă, învățământului special, învățământului universitar, ONG-uri</p> <p><b>Dezbateri publice</b></p> <p>I. „Impactul limbajului mimico gestual și asigurarea resurselor de sprijin a copiilor cu deficiențe auditive și vizuale, școlarizați în sistemul de masă” - Dezbateri regională, Regiunea București-Ilfov, București, 14 mai 2019</p> <p>Participanți: Casa Corpului Didactic Ilfov, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Ilfov, D.G.A.S.P.C. Sector 2, D.G.A.S.P.C. Sector 3, D.G.A.S.P.C. Sector 4, D.G.A.S.P.C. Sector 6.</p> <p>De asemenea, prezenți au fost și profesori ai Liceului Tehnologic Special Nr. 3, Școlii Gimnaziale Speciale pentru Surzi Nr. 1, profesori pentru învățământul preșcolar din Grădinița „Communication for Community”</p> <p>„Căsuța Fermecată”, reprezentanți ai asociațiilor: Asociația „Aproape de tineri”, Fundația „Dreptul la educație” și Asociația „Alternativa 2003”.</p> <p>II. „Impactul limbajului mimico gestual și a labiolecturii în sistemul de învățământ general” - Dezbateri regională, Regiunea Nord Vest, Cluj, 10 aprilie 2019</p> <p>Participanți: Inspectoratul Școlar Județean Sălaj, Inspectoratul Școlar Județean Cluj, Primăria Cluj-Napoca, D.G.A.S.P.C. Maramureș, D.G.A.S.P.C. Bihor, Școala Gimnazială Specială pentru Deficiențe de Auz „Kozmutza”, Universitatea „Babeș Bolyai”, Fundația „Pentru Comunitate”, Asociația Națională a Interpreților Autorizați în Limbaj Mimico Gestual.</p> <p>III. Ședință de lucru cu participarea reprezentanților MEN, structure și instituții subordonate, în vederea informării și implicării directe a acestora în procesul de elaborare a propunerilor de politici publice alternative</p>

	<p>Participanți: Reprezentanți Universitate, ONG-uri și Asociații, Școală din Învățământul special</p>
<p><b>5.3. Actele normative ce vor fi modificate/adoptate în urma implementării propunerii de politică publică</b></p>	<p>ORDIN Nr. 1985/1305/5805/2016 din 4 octombrie 2016 privind aprobarea metodologiei pentru evaluarea și intervenția integrată în vederea încadrării copiilor cu dizabilități în grad de handicap, a orientării școlare și profesionale a copiilor cu cerințe educaționale speciale, precum și în vederea abilitării și reabilitării copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale</p> <p>Ordinul 5573/2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat urmează legea educației și detaliază cadrul de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat</p>
<p><b>5.4. Mijloace de evaluare și monitorizare a implementării propunerii de politică publică</b></p>	<p>Evaluarea și monitorizarea implementării propunerii de politică publică elaborată și selectată se va realiza periodic (semestrial și anual) pe baza rapoartelor elaborate de către Inspectoratele Școlare Județene, CJRAE/CMBRAE, Managerii școlilor incluzive, Managerii de caz care vor viza indicatorii de reușită ai incluziunii școlare a elevului cu DA.</p> <p>Rapoartele de monitorizare pot face referire și la evaluarea nivelului de satisfacție a cadrelor didactice, la perceperea nivelului de sprijin primit prin posibilele programe de mentorat sau a rețelei de specialiști care propune serviciile de abilitare-reabilitare pentru elevul cu DA în cadrul Planului de intervenție personalizat și a Planului de servicii personalizat.</p>

Prezenta propunere de politică publică alternativă a fost realizată în cadrul proiectului *”Acces la educație incluzivă de calitate pentru copiii CES cu deficiențe auditive și vizuale (EDU-CES)”*,

Implementat de Asociația C4C Communication for Community,  
în perioada aprilie 2018 - noiembrie 2016